Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8270223
Centre d'intérêt: 97

Lafontaine, Gilles.

Etude préliminaire concernant l'expérimentation de l'enseignement coopératif en technologie minérale : première partie : l'enseignement coopératif / rédigé par Gilles Lafontaine. -- Thetford-Mines : Collège de Thetford-Mines, 1977.
69 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 371.38/L166e Cote LC: LB/1029/.C6

Descripteur(s): *Techniques physiques *Enseignement coopératif *Formation pratique *Stage *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Technologie minérale

Rapport décrivant les aspects essentiels de l'enseignement coopératif, un système de formation qui complète l'enseignement traditionnel par des expériences de travail pertinentes à la carrière envisagée, ces expériences étant intercalées dans le cours. Après avoir présenté la formule et ses principales implications, le rapport examine quelques applications qui en ont été faites dans divers types d'établissements, dont trois cégeps. Il aborde le problème de la coordination et des modalités du stage. Il tente ensuite d'évaluer ce type d'enseignement et la portée des études menées dans ce cadre, en soulignant les avantages et les difficultés. L'application éventuelle de cette formule au programme de technologie minérale du cégep de Thetford Mines fera l'objet d'un rapport ultérieur.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - Collège de Thetford-Mines
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270223

153090-1

L'ENSEIGNEMENT COOPERATIF

en

TECHNOLOGIE MINERALE

première partie

Gilles Lafontaine

Collège de la région de l'amiante

Thetford Mines décembre 1977

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

E D U Q 8270223

ETUDE PRELIMINAIRE

CONCERNANT L'EXPERIMENTATION DE

L'ENSEIGNEMENT COOPERATIF

EN

TECHNOLOGIE MINERALE

(PREMIERE PARTIE)

L'ENSEIGNEMENT COOPERATIF

REDIGE

PAR

GILLES LAFONTAINE

DECEMBRE 1977

COLLEGE DE LA REGION DE L'AMIANTE,
THETFORD MINES

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec. G1R 5A5

TABLE DES MATIERES

Page

SOMMAIRE 3

AVANT-PROPOS 5

I- INTRODUCTION 9

- 1.1- Notion générale 9
- 1.2- Terminologie 9
- 1.3- Caractère réel des périodes de travail 10
- 1.4- Caractère éducatif des périodes de travail 11
- 1.5- Caractère supplémentaire des périodes de travail 11
- 1.6- Fondements idéologiques de la formule coopérative 11
- 1.7- Popularité croissante de la formule 14
- 1.8- Limites de l'étude 15

II- ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT GENERAL 17

- 2.1- Le programme de formation: un appui et un cadre 17
- 2.2- La formule coopérative: un choix 18
- 2.3- L'alternance: le principe du système, ses applications et ses conséquences 18
- 2.4- La coordination: pivot du système 34
  - 2.4.1- Tâches de la coordination 34
  - 2.4.2- Organisation de la coordination 35
  - 2.4.3- La personne du coordonnateur et son statut 37
  - 2.4.4- L'autre partenaire: l'employeur 39
- 2.5- Le stage 41
  - 2.5.1- Sa préparation 41
  - 2.5.2- Son déroulement 43
  - 2.5.3- Son évaluation 44
  - 2.5.4- Sa reconnaissance au dossier académique 47
  - 2.5.5- Sa réglementation 48

III- LA VALEUR DE L'ENSEIGNEMENT COOPERATIF 49

- 3.1- Une position doctrinale 49
- 3.2- Caractère subjectif et partiel de beaucoup d'études 50
- 3.3- Prétentions des adeptes 50
- 3.4- Avantages et retombées 51
  - 3.4.1- Pour l'étudiant 51
  - 3.4.2- Pour l'institution .... [illegible]
  - 3.4.3- Pour les employeurs .... [illegible]
  - 3.4.4- Pour la communauté .... [illegible]

IV- LES DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT COOPERATIF .... [illegible]

- 4.1- Pour l'étudiant 60
- 4.2- Pour le collège et le programme 62

V- CONCLUSION 68

VI- BIBLIOGRAPHIE 69

NOTE

CETTE ETUDE A ETE REALISEE GRACE A UNE

SUBVENTION DU MINISTERE DE L'EDUCATION.

SOMMAIRE

Ce travail explore à l'intention du novice, l'essentiel de ce qu'on appelle l'enseignement coopératif et tente de décrire, et commenter à l'occasion, le modèle de cette formule d'éducation le plus généralement pratiqué en Amérique du Nord.

La formule coopérative date d'environ 3/4 de siècle mais a connu un développement considérable au cours des dernières décennies. Elle consiste à compléter l'enseignement académique par des périodes de travail pertinent, lesquelles périodes alternent idéalement avec celles des études; l'étudiant devient donc un étudiant-travailleur dont l'activité en milieu de travail est ordonnée essentiellement à lui faire découvrir les aspects pratiques de la profession à laquelle il se prépare au plan académique.

Du fait des responsabilités accrues qu'elle se donne comparativement à l'enseignement traditionnel et des moyens à mettre en oeuvre pour les assumer, la formule coopérative requiert des ressources supplémentaires qui sont matérialisées principalement dans ce qu'il est convenu d'appeler " la coordination". Quand certaines conditions sont réunies, ce coût accru peut cependant être compensé par des revenus supplémentaires et des investissements moindres ou encore une rentabilisation des équipements.

Le développement de l'enseignement coopératif est lié en bonne partie aux convictions profondes de ses promoteurs qui s'appuient sur des positions idéologiques qui répondent probablement assez bien à certaines préoccupations d'actualité, surtout en matière de formation professionnelle. Cependant, les études de qualité menées à date pour évaluer la formule coopérative, seraient plutôt rares et incapables de donner une

réponse sûre et désintéressée à la question de la rentabilité (cost/benefit) de cette formule. Néanmoins, il est difficile de ne pas considérer les nombreux avantages et retombées qu'on impute généralement à la formule coopérative pour les diverses instances impliquées.

L'implantation et le développement d'un programme coopératif comporte de nombreuses difficultés et certaines d'entre elles semblent sujettes à une acuité particulière dans le contexte collégial québécois.

AVANT-PROPOS

Une expérience de stages en milieu de travail pour les élèves de 3e année des programmes 271 (alors "Techniques minières" maintenant "Technologie minérale") a été conçue et réalisée au Collège de Thetford Mines au printemps 1974. Un document décrivant cette expérience a été publié (1).

Les buts de ces stages étaient les suivants (2):

- donner aux étudiants un bain bénéfique dans le monde du travail de manière à compléter leur formation et à y faciliter leur insertion éventuelle;
- effectuer une percée dans le monde du travail de manière à mieux faire connaître aux employeurs notre programme et le genre de diplômés qui en émanent et à favoriser ainsi le placement des diplômés.

Le bilan de l'expérience est résumé dans les conclusions suivantes (3):

- les objectifs ont été largement atteints;
- il est souhaité généralement qu'une forme de stages soit instaurée en permanence;
- la formule expérimentée comporte des lacunes fondamentales dont les principales sont:
  - la nécessité de rogner sur la formation académique fondamentale pour accorder du temps de stage;
  - son caractère trop académique et artificiel, à certains égards, découlant de la tentative de couvrir en stage des activités amputées au programme académique (4);

---

(1) Lafontaine, Gilles - Bilan d'une expérience de stages en milieu de travail - Thetford Mines, Collège de Thetford, 1976 - 113 pages.

(2) ibid., pages 2 et 3

(3) ibid., pages 73 et suivantes

(4) ibid., pages 71 et 72.

- la position du stage en fin d'études qui a déplu à certains employeurs d'une part et d'autre part à certains stagiaires qui auraient souhaité pouvoir se revoir après le stage pour échanger sur leurs expériences de travail;
- le trop grand écart dans le traitement financier fait aux divers stagiaires: certains étaient rémunérés, d'autres pas (5).

Le bilan concluait par une recommandation (6): examiner plus à fond le système coopératif et voir s'il serait applicable au programme de technologie minérale au Collège de Thetford Mines.

L'étude qui suit s'inscrit dans le prolongement de cette recommandation. Nous n'avions qu'une vague notion de l'enseignement coopératif. Nous avons préparé un projet de recherche sur le sujet (7) afin, d'une part, d'examiner la possibilité de recourir à la formule coopérative dans l'enseignement de la technologie minérale au Collège de Thetford Mines. Notre projet ayant été agréé par le Service des Programmes de la DGEC, nous avons abordé l'étude de la question et le texte qui suit résume les résultats de nos premières recherches.

En effet, à mesure que progressait notre enquête, nous avons cru bon nous écarter légèrement du plan original qui ne prévoyait qu'un seul rapport de recherche à la toute fin de l'étude. D'une part, la partie initiale de notre projet étant de nature plutôt fondamentale et générale, donc susceptible d'intéresser aussi d'autres que nous, il est apparu indiqué d'en résumer la substance dans un document propre et distinct auquel pourraient se référer des personnes

---

(5) ibid., page 47

(6) ibid., pages 84 et 85

(7) Mémoire de présentation - Etude préliminaire concernant l'expérimentation de l'enseignement coopératif en technologie minérale.

à la recherche d'une information fondamentale sur l'enseignement coopératif sans pour autant devoir s'embarasser de toutes les considérations particulières au domaine de la technologie minérale. D'autre part, la perspective d'avoir à changer de chercheur pour la seconde partie de l'étude rendait encore plus impérieuse la nécessité de produire une synthèse de la première partie avant d'aborder la seconde.

Dans cette première partie de l'étude, nous nous proposons de donner au profane une image générale de ce qu'est et de ce que comporte la formule coopérative d'enseignement et, ainsi, d'esquisser un modèle-type de l'enseignement coopératif.

Pour y arriver, nous avons d'abord dépouillé quelques documents portant sur la question en essayant d'en extraire l'essentiel afin de nous fabriquer une image la plus complète possible de cette formule et de ses principales implications. Dans un deuxième temps, nous avons consulté personnellement des représentants de quelques C.E.G.E.P. qui ont pratiquel la formule coopérative; ceci nous a permis de vérifier certaines allégations de la documentation écrite, d'éclairer ou expliciter certaines questions, de compléter au besoin l'information écrite officielle. Chacune de ces entrevues a donné lieu à un rapport écrit rédigé par le soussigné (8, 9, 10).

(8) Lafontaine, Gilles - L'enseignement coopératif en électrodynamique au Collège régional de la Côte-Nord (Campus Mingan) Thetford Mines, Collège de Thetford, 1977, 17 pages.

(9) Lafontaine, Gilles - L'enseignement coopératif en techniques administratives au Collège de l'Outaouais, Thetford Mines, Collège de Thetford, 1977, 26 pages.

(10) Lafontaine, Gilles - L'enseignement coopératif en technologie du génie civil au Collège Dawson, Thetford Mines, Collège de Thetford, 1977, 21 pages.

Quant à la recherche bibliographique qui a constitué la phase initiale de cette étude, nous nous devons d'exprimer notre reconnaissance à Jean-Luc Roy et à Lise Breton du Centre de Documentation de CADRE qui ont rapidement répondu à notre demande de dossier bibliographique sur la question. Ce dossier nous a été d'un grand secours en complétant ce que nous avions déjà et en nous évitant de perdre un temps précieux à chercher des sources pertinentes.

Au plan de la consultation personnelle, nous désirons signaler toute la coopération obtenue des personnes suivantes qui ont bien voulu accueillir le soussigné et lui transmettre l'information recherchée:

M. Jules Chagnon du Collège de la Côte Nord
M. Pierre De Breyne du Collège de l'Outaouais
M. Sidney S. Kearns du Collège Dawson

Enfin, je remercie Claude Gagnon, Conseiller en Recherche et Expérimentation au Collège de Thetford Mines qui a facilité de diverses façons la réalisation de ce travail.

Gilles Lafontaine

Gilles Lafontaine,
Décembre 1977.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

1.1- NOTION GENERALE

L'expression "Enseignement coopératif" est d'origine américaine (Cooperative Education) et désigne un système de formation qui veut intégrer la théorie à la pratique en complétant l'enseignement académique traditionnel par des expériences de travail pertinentes à la carrière envisagée, ces expériences étant partie intégrante du programme de formation et étant ordinairement insérées entre les périodes d'étude.

1.2- TERMINOLOGIE

L'adjectif "coopératif" veut souligner le fait que de tels programmes de formation sont réalisés en coopération avec le monde du travail (11).

Les institutions canadiennes qui ont adopté cette formule ont été largement influencées par le modèle américain et ont de fait adopté les mêmes termes pour la désigner (12, 13, 14).

Toutefois, cette formule ne se retrouve pas qu'aux Etats-Unis et au Canada. D'autres pays l'ont expérimentée et même retenue; en particulier l'Angleterre qui la pratique dans certaines institutions depuis au moins aussi longtemps que les Américains, soit près de trois quarts de siècle.

---

(11) Girod de l'Ain, B. - L'enseignement supérieur en alternance - Paris, La documentation française, 1974, 340 pages - page 22.

(12) Ibid., page 35

(13) Joncas, Gilles - L'enseignement coopératif à l'Université de Sherbrooke - Québec - Action Pédagogique no. 24 - Juin 1972 - 15 pages - page 7.

(14) Bédard, V et Schain, T. - L'enseignement coopératif à l'Ecole - Montréal. Ecole de technologie Supérieure, Oct. 1976 - 28 pages - page 7.

En Angleterre, on parle plutôt de "sandwich course" pour illustrer que les périodes en milieu de travail sont intercalées entre les périodes d'études académiques.

En France, où l'on commence à s'intéresser à ce système de formation, on parle plutôt d'"Enseignement en alternance". (15)

1.3- CARACTERE REEL DES PERIODES DE TRAVAIL

Notons dès le départ qu'il ne s'agit pas de simples stages (16) d'observateurs ou de touristes (17). Durant ses périodes de travail, l'étudiant devient un employé de l'entreprise ou de l'organisme au même titre que tous les autres employés et il réalise un travail réel, qui, de toute façon aurait été accompli par un employé régulier. Son rôle dans l'entreprise n'est donc pas factice. L'étudiant au travail est même rémunéré et il est soumis aux mêmes exigences que les autres travailleurs de l'entreprise en commençant par le processus d'embauchage (18).

---

(15) Girod de l'Ain - op. cit. page 107

(16) Girod de l'Ain - op. cit. page 26

(17) Ceci ne nous empêchera pas dans ce travail de désigner parfois les périodes de travail par le mot "stage" et les étudiants-travailleurs par le terme "stagiaires" même si ce n'est pas tout-à-fait conforme à l'usage français strict du mot "stage".

(18) Bédard, V. et Schain, T. - op. cit. page 12.

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

1.4- CARACTERE EDUCATIF DES PERIODES DE TRAVAIL

Toutefois, comme les périodes de travail s'inscrivent dans un programme de formation, l'activité de l'étudiant-travailleur fait l'objet d'un suivi particulier tant de la part de son employeur que de l'institution d'enseignement. Nous élaborerons sur cette question plus loin. Pour l'instant, qu'il suffise de retenir que c'est peut-être le seul aspect qui doive distinguer l'étudiant-travailleur des autres travailleurs de l'entreprise qui accomplissent des tâches semblables.

1.5- CARACTERE SUPPLEMENTAIRE DES PERIODES DE TRAVAIL

La documentation consultée est bien claire à ce sujet: les activités des périodes de travail viennent généralement compléter la formation académique et non pas la remplacer. Ainsi, des programmes traditionnels d'une durée de 3 ou 4 ans voient communément leur durée totale portée respectivement à 4 et 5 ans du seul fait de l'insertion de périodes de travail, si on leur applique intégralement la formule coopérative. Il n'y a que de rares exceptions à cette règle (19) (20).

1.6- FONDEMENTS IDEOLOGIQUES DE LA FORMULE COOPERATIVE

L'utilisation dans la formation des jeunes de la formule coopérative entendue dans un sens large i.e. des périodes suffisantes de travail non académique intercalées dans le cours du processus éducatif, repose d'abord sur des positions doctrinales qui varient selon les sociétés qui y recourent chacune à sa manière.

---

(19) Joncas, Gilles - Op. cit. page 10

(20) Girod de l'Ain - Op. cit. pages 29 et 30.

Dans les sociétés totalitaires, on a eu beaucoup recours à l'immersion des jeunes étudiants dans le monde du travail afin de les mêler au prolétariat et d'éviter qu'ils ne succombent trop facilement à la tentation de l'élitisme s'ils devaient rester trop longtemps cantonnés uniquement dans les maisons d'enseignement (21). Ou bien on voulait tout simplement les rendre bien conscients des exigences de la production ou bien on voulait favoriser ou accélérer le passage des connaissances théoriques aux applications concrètes et utiles à l'évolution de la société.

Dans les économies libres, les objectifs poursuivis par la formule coopérative apparaissent peut-être moins politiques mais ne reposent pas moins sur des positions doctrinales qui, dans certains cas, ne sont pas toujours étrangères à celles évoquées pour les sociétés totalitaires. Ainsi, le souci maintes fois mentionné dans la littérature américaine pertinente de faire saisir à l'étudiant-travailleur les rapports qui lient la théorie et la pratique, qui est sans contredit une préoccupation d'ordre pédagogique, n'en est pas moins lourd de sens pour l'évolution de la société (22). Et que dire de l'occasion qui est offerte à l'étudiant-travailleur par la formule coopérative de venir aux prises avec les exigences de la production et de la rentabilité, concepts souvent facilement absents des enceintes académiques, mais combien essentiels à la gestion adéquate des affaires matérielles de toute société (23).

Par ailleurs, les pays libéraux comme les totalitaires utilisent aussi l'immersion dans le monde du travail à des

---

(21) Girod de l'Ain, op. cit. pages IX et X- XV et XVI
(22) Girod de l'Ain, op. cit. pages XVI et suivantes.
(23) Girod de l'Ain, op. cit. page XXI

fins sociologiques (ce qui mène d'une certaine façon au politique): la Chine, et aussi la Russie à une certaine époque, puise ses étudiants universitaires seulement parmi les jeunes gens qui ont d'abord été ouvriers et qui ont "vécu l'expérience des rapports de production" (24). Aux Etats-Unis, l'enseignement coopératif s'est révélé, dans certaines régions, un puissant instrument de valorisation et d'intégration des noirs et autres minoritaires dans le monde du travail. Cette considération particulière pour les minorités en matière d'enseignement coopératif revient souvent dans plusieurs études (25). Par contre, en France et en Angleterre, on reproche au système universitaire traditionnel de perpétuer une sorte d'élitisme social par leurs pratiques de recrutement et en rallongeant sans cesse les études académiques au détriment d'une exposition au monde du travail et aux préoccupations concrètes de la production, ce qui résulte en une sorte d'incubation d'une future élite qui semble vouloir perpétuer une certaine hiérarchie sociale (26).

Enfin, totalitaires et libéraux seront sans doute d'accord pour convenir que l'école est souvent un milieu artificiel incomplet par lui-même, qui ne reflète pas toujours la réalité de la vie où il est impossible d'enseigner ou d'apprendre tous les aspects de la profession qu'on se prépare à exercer (27).

---

(24) Girod de l'Ain, op. cit, pages VIII-IX et XV, XVI

(25) Cohen, Arthur M. et Solmon, Lewis C., - Cooperative Education A National Assessment: An Annotated Bibliography, Silver Spring (Maryland), Applied Management Sciences Inc, 1976, 326 pages (ERIC ED. 129860)

(26) Girod de l'Ain, op. cit. pages IV, V et 59

(27) Joncas, Gilles, op. cit. - page 2.

Au fond, le concept de l'enseignement coopératif est issu de la ferme conviction qu'on arrive mieux et plus tôt à former un homme complet dans sa profession si, en plus de meubler son esprit dans l'enceinte académique, on le met concuremment et graduellement en contact avec toutes les réalités de la profession à laquelle il se destine en lui faisant pratiquer alternativement avec ses études des tâches de cette profession dans un milieu réel de travail.

1.7- POPULARITE CROISSANTE DE LA FORMULE

Donc, largement affaire de doctrine et de conviction et, au surplus, n'ayant pas encore fait l'objet d'après la littérature consultée (28-29) d'études comparatives objectives complètes et irréfutables, l'enseignement coopératif n'en a pas moins fait des progrès fantastiques depuis son lancement au tournant de ce siècle et ses adeptes ont augmenté considérablement au cours des dernières décennies, particulièrement aux Etats-Unis (30).

Les premières expériences ont été lancées pour des programmes de formation d'ingénieurs puis pour d'autres programmes à finalité professionnelle, mais, aujourd'hui, la formule est appliquée à presque tous les domaines y compris ceux aussi inattendus à première vue que les arts libéraux et les sciences sociales (31).

Lancée au niveau du 1er cycle universitaire, la formule déborde largement aujourd'hui des deux côtés: tant vers les

---

(28) Girod de l'Ain, op. cit. page 24
(29) Cohen et Solmon, op. cit. pages 16 (X) et 19 (XIII)
(30) Girod de l'Ain, op. cit. page 16
(31) Girod de l'Ain, op. cit page 28

études supérieures de 2ième cycle que vers les études secondaires et post-secondaires. Les Junior Colleges américains s'y sont intéressés activement, au cours des dernières décennies surtout (32).

Au Canada, déjà trois universités (Waterloo, Sherbrooke, Memorial) et quelques Collèges ont adopté cette formule. Au Québec plus particulièrement, l'Université de Sherbrooke et l'Ecole de Technologie Supérieure utilisent la formule coopérative. Quant aux CEGEP, seulement quelques-uns l'ont expérimentée et dans des programmes professionnels spécifiques.

1.8- LIMITES DE L'ETUDE

Nous allons donc nous attarder aux principaux aspects de l'enseignement coopératif afin de les examiner d'un peu plus près. Comme les Etats-Unis semblent à l'avant-garde en ce domaine, que la documentation pertinente y est abondante et que les premières institutions canadiennes à avoir appliqué la formule ont adopté le modèle américain, c'est à celui-ci que nous allons surtout nous arrêter. Il ne s'agit pas d'une étude exhaustive de la formule mais tout simplement d'une synthèse des principales questions qu'on peut se poser à prime abord lorsqu'on veut examiner la possibilité d'expérimenter la formule. Il ne s'agit pas non plus d'une critique ou d'une évaluation méthodique et approfondie de la formule coopérative; une telle entreprise déborde largement nos moyens et nos préoccupations immédiates. D'ailleurs, les Américains ont finalement entrepris une étude d'envergure à ce sujet et y ont affecté des ressources importantes (33). Les conclusions

---

(32) Boyer, Marcia A., "Cooperative Work - Experience Education Programs in Junior Colleges", Junior College Research Review, Vol. 5 no. 2, October 1970, 4 pages

(33) Solmon, op. cit. (Editors' Preface) pages 4, 5 et 6.

de cette étude présenteront sans doute un intérêt considérable pour tous ceux qui s'intéressent à la question.

Par rapport à ce qui se pratique présentement dans les quelques CEGEP québécois qui tentent ou ont tenté d'appliquer la formule coopérative, l'image que nous allons donner ici de cette formule aura à l'occasion un caractère plutôt idéal. C'est du moins l'impression qui nous est restée à la suite des trois consultations personnelles que nous avons effectuées dans le milieu. Il faut comprendre en effet que les programmes décrits dans les rapports d'entrevue en sont à leurs débuts, ont été lancés avec des ressources souvent insuffisantes et par conséquent sont encore loin, à certains aspects, de l'idéal décrit dans les pages suivantes. En un mot, disons qu'il y a parfois écart entre la théorie de l'enseignement coopératif et sa pratique.

CHAPITRE II

ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT GENERAL

2.1- LE PROGRAMME DE FORMATION: UN APPUI ET UN CADRE

Le programme de formation constitue à la fois le point d'appui et le cadre de la formule coopérative. Les périodes de travail pratique y sont introduites en fonction des objectifs fixés au programme. Idéalement, elles sont adaptées le plus possible à la partie académique du programme et la complètent sans toutefois la remplacer.

Ainsi, chaque période de travail doit avoir son propre objectif et son propre programme, ce qui lui permet de s'agencer harmonieusement avec les périodes de formation académique. En cela, le système coopératif se distingue formellement du simple travail de temps libre que pratiquent beaucoup d'étudiants durant les vacances académiques. Celui-ci peut sans doute avoir une valeur formatrice mais son contenu n'a peut-être pas toujours toute la pertinence que la formule coopérative promet et son suivi n'existe pas toujours, du moins officiellement et formellement, car il ne dépasse pas le cadre de l'entreprise et n'a pas de répercussion officielle et nécessaire sur les études académiques.

Dans les programmes coopératifs, la période de travail est partie essentielle du programme et son succès est au moins une condition de la poursuite et de la réussite du programme, même si l'accréditation des stages n'est pas pratiquée dans tous les programmes ou dans toutes les institutions.

2.2- LA FORMULE COOPERATIVE: UN CHOIX

L'expérience américaine en matière d'enseignement coopératif révèle à cet égard la grande variété des options qui ont été retenues.

Certaines institutions laissent à leurs étudiants s'inscrivant dans un département le choix de poursuivre leur formation selon la formule traditionnelle ou selon la formule coopérative; parfois, l'option en faveur de la formule coopérative est considérée comme un privilège et est sujette à des conditions plus rigoureuses.

Dans d'autres institutions, on laisse à chaque département le choix, soit d'opter exclusivement pour la formule coopérative soit d'offrir en parallèle la formule coopérative et la formule traditionnelle pour tel programme.

Enfin, certaines maisons d'enseignement optent carrément et exclusivement pour la formule coopérative dans tous leurs programmes.

Quelques institutions sont même, par la nature des choses, exclusivement du système coopératif car ce sont avant tout des entreprises industrielles ou technologiques qui ont entrepris de former elles-mêmes leurs employés, même au plan académique, puisqu'elles décernent des diplômes; notons dans cette catégorie le cas du General Motors Institute.

2.3- L'ALTERNANCE: LE PRINCIPE DU SYSTEME, SES APPLICATIONS ET SES CONSEQUENCES

L'alternance des périodes d'étude et de travail qui constitue l'essence même du système coopératif a été appliquée de façons diverses.

Dans certains cas assez répandus aux Etats-Unis, notamment dans les centres urbains très populeux, on a opté pour une alternance quotidienne qui permet aux étudiants de passer une demi-journée au travail et l'autre demi-journée aux études. Ce type d'alternance se pratique également dans les programmes où l'expérience de travail est prise dans l'institution d'enseignement même, sous forme d'emploi à temps partiel, où les déplacements sont donc réduits au minimum.

Quelques rares institutions ont aussi pris l'année comme base de l'alternance. C'est le cas de l'Université technique du Tennessee.

A l'origine, la Northeastern University de Boston, qui est l'une des doyennes de l'enseignement coopératif aux Etats-Unis, a utilisé un modèle d'alternance hebdomadaire.

Mais, le modèle d'alternance sans conteste le plus répandu et qui semble s'imposer de plus en plus, est celui de l'alternance au rythme des sessions d'une durée habituelle de trois ou quatre mois. C'est sans doute un modèle qui convient bien aux étudiants-travailleurs qui ont à s'éloigner le moindrement pour réaliser leur stage.

L'alternance pose un problème de continuité tant pour l'entreprise que pour l'institution, surtout dans l'alternance pure où la session d'étude succède régulièrement à la session de travail. L'institution doit viser une occupation continuelle de ses locaux, équipements et personnel, au moins durant la majeure partie de l'année. Quant à l'entreprise, elle désire ordinairement, étant donné le caractère vrai, réel et nécessaire des tâches confiées au stagiaire, avoir l'assurance d'une relève continue aux postes de travail concernés i.e. qu'un

stagiaire soit remplacé par un autre dès qu'il a terminé son stage de manière à assurer la permanence du poste et son rôle fonctionnel dans l'entreprise. Cette continuité est également hautement désirable pour l'efficacité même du système et sa gestion, car

- elle diminue le nombre total d'entreprises nécessaire pour assurer un certain nombre de stages et réduit par le fait même les démarches d'organisation des stages;
- elle contribue à maintenir dans l'entreprise participante un climat d'intérêt pour la formule coopérative et la disposition à accepter ses contraintes;
- elle favorise le perfectionnement d'un stage à l'autre de l'application de la formule; on suppose en effet qu'une attention répétée à tel ou tel aspect de la formule, à telle difficulté, devrait normalement conduire à son raffinement et son amélioration.

Dans le but de résoudre ce problème de continuité, on a parfois recours à un ensemble de dispositions dont les principales sont:

- la division en deux groupes égaux de chaque classe d'étudiants; ceci permet d'affecter aux stages une moitié des étudiants tandis que l'autre est aux études;
- le pairage des étudiants qui consiste à doubler chaque étudiant d'un groupe d'un étudiant de l'autre groupe et à affecter cette paire de stagiaires au même employeur pour des stages comparables mais décalés et consécutifs dans le temps: l'un prendra la relève de l'autre au terme du stage de celui-ci;
- l'engagement d'un étudiant pour une série minimum de stages successifs chez un même employeur.

Mais certaines de ces dispositions comportent également des inconvénients:

- la division de chaque classe en deux groupes force à donner le même cours deux fois dans une année, ce qui peut s'avérer onéreux et même impossible dans le cas des inscriptions peu nombreuses et ceci malgré les avantages possibles au double plan pédagogique et matériel (équipement, installations) dans le domaine des travaux pratiques de certaines disciplines (celles seulement dont l'équipement se présenterait en plusieurs exemplaires);
- l'obligation de faire plusieurs stages consécutifs dans la même entreprise ne sourit pas à tous les étudiants, surtout ceux qui ne sont pas fixés quant à leur orientation et qui préfèrent plutôt une série de stages dans divers milieux pour mieux orienter leur carrière.

Malgré les apparences, le principe de l'alternance entre les études et le travail n'implique pas toujours et nécessairement l'exclusion de tout travail académique reconnu durant la période où l'étudiant est en stage. Certaines institutions ou certains programmes permettent à leurs stagiaires, et même les encouragent à le faire, de poursuivre des études personnelles selon des modes acceptables à l'institution (et pour fins de reconnaissance officielle) durant les temps libres (v.g. soirées) que leur laissent leurs activités de stage. Ceci est un moyen de compenser pour la durée généralement accrue des programmes de type coopératif. Ces activités de nature académique durant les stages ne doivent pas être confondue avec les travaux reliés aux stages qui sont parfois exigés pour servir de base à l'évaluation du stage lui-même.

Les maquettes d'alternance prévoient ordinairement au moins une première session commune et consacrée à l'étude pour tous les étudiants débutant dans un programme coopératif. Ce n'est qu'après cette partie académique commune que débute l'alternance proprement dite des sessions d'étude et de travail. De même, l'alternance se termine parfois avant la dernière session d'un programme de sorte que tous les étudiants d'une classe, qui avaient été séparés en deux groupes tout au long de la période d'alternance, se retrouvent réunis dans l'institution pour la dernière session d'études.

On estime généralement qu'un bon programme de type coopératif doit, pour atteindre son objectif principal (l'intégration de la pratique et de l'académique), accorder environ 40% de la durée totale du programme aux périodes de travail (34).

Enfin, il va sans dire que les maquettes d'alternance de l'enseignement coopératif laissent souvent peu ou pas de temps pour des vacances annuelles prolongées telles que celles du système traditionnel. Le temps normalement consacré aux vacances dans les programmes traditionnels est employé dans les programmes coopératifs soit pour des sessions d'étude, soit pour des sessions de travail. Cette disposition a des implications pour les élèves et pour les professeurs sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Dans le but d'illustrer différentes modalités d'application du principe de l'alternance, nous présentons

---

(34) Girod de l'Ain, op. cit. page 26

ci-dessous quelques maquettes de programmes coopératifs utilisées dans diverses institutions. On se rendra compte que le principe de l'alternance pure n'est pas toujours appliqué intégralement et que la durée des stages n'est pas toujours uniforme.

<u>Le modèle de la Northeastern University</u> *

Voici le schéma actuellement appliqué par la Northeastern University de Boston. Chaque promotion est, à l'issue de la première année consacrée uniquement aux études, répartie entre deux divisions: A et B.

		1er trimestre automne	2e trimestre hiver	3e trimestre printemps	4e trimestre été
1ère année		études	études	études	vacances
2e année	A-	études	travail	études	travail
	B-	travail	études	travail	études
3e année	A-	travail	études	travail	études
	B-	études	travail	études	travail
4e et 5e année...					

Ce calendrier se prolonge de façon identique en quatrième année et en cinquième où il s'achève en juin. L'alternance est basée sur le trimestre, mais à deux reprises chaque division (A ou B) dispose de deux périodes de six mois d'études et de deux périodes de six mois de travail. Bien entendu, qu'ils fassent partie de la division A ou B, les étudiants consacrent le dernier trimestre de leur cinquième année aux études où ils se retrouvent en même temps à l'université. Au total, chaque étudiant a eu onze trimestres d'études et sept trimestres d'activité professionnelle.

Il s'agit d'un calendrier général qui s'applique aussi bien au collège (études générales) qu'à l'école d'ingénieurs ou celle de l'administration. Le centre de formation des maîtres fonctionne également sur le même modèle.

---

* Source: Girod de l'Ain, op. cit. pages 27 et 28.

UNIVERSITE DE SHERBROOKE *

FACULTE DES SCIENCES APPLIQUEES

Cours coopératif - Agencement des sessions

Admission en 1ère année

GR.	1967	1968			1969			1970			1971			1972			1973
	Aut.	Hiv.	Prin.	Aut.	Hiv.	Prin.	Aut.	Hiv.	Prin.	Aut.	Hiv.	Prin.	Aut.	Hiv.	Prin.	Aut.	Hiv.
I-	1a	1b		2A	2B		3A		3B		4A		4B		5A		5B
II-				2A		2B		3A		3B		4A		4B		5A	5B

Admission en 2ième Année

GR.	1967	1968			1969			1970			1971			1972
	Aut.	Hiv.	Prin.	Aut.	Hiv.	Prin.	Aut.	Hiv.	Prin.	Aut.	Hiv.	Prin.	Aut.	Hiv.
I-	2A	2B		3A		3B		4A		4B		5A		5B
II-	2A		2B		3A		3B		4A		4B		5A	5B

DUREE DES SESSIONS

← 1967 → ← 1968 →

Sessions Académiques

- 1ère session, 15 sem. — 7sept. – 22déc.
- Noël
- 2ième session, 15sem. — 3jan. – 19avril
- 3ième session, 15sem. — 29avr. – 9août
- Vacances, 4sem. — 9août – 5sept.

Stages Industriels

- 17sem. — 28août – 22déc.
- 16sem. — 3jan. – 26avril
- 18sem. — 29avr. – 23août

• Source: Collaboration, "Le service de la Coordination" - Annuaire des Sciences appliquées, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 1967-68 pages 23 à 31.

Université de Waterloo *
(Ontario)

Le principe essentiel de la formation coopérative à l'Université de Waterloo est l'alternance entre activité scolaire et travail industriel par sessions (terms) de durée de quatre mois.

Ainsi, l'année est divisée en trois parties:
- session d'hiver: janvier, février, mars, avril;
- session d'été: mai, juin, juillet, août;
- session d'automne: septembre, octobre, novembre, décembre.

L'obtention du diplôme dans les conditions optimales (aucun redoublement), suppose l'accomplissement de
- huit sessions de travail universitaire;
- six sessions de travail appliqué.

La durée totale d'un tel programme est donc de 4 ans et 8 mois mais la poursuite d'une scolarité complète sans anicroche est relativement rare, de sorte que l'on peut considérer que cinq années représentent le temps moyen nécessaire à la préparation du diplôme. Il faut remarquer que, à Waterloo, la plupart des programmes non-coopératifs exigent huit semestres universitaires de quatre mois, c'est-à-dire que la formation "sur le tas" apparaît comme complément et non comme substitut des études théoriques. Pour les programmes traditionnels, deux sessions seulement constituent l'année scolaire, la troisième étant constituée par des vacances ou un stage pratique volontaire.

L'étudiant qui choisit un programme coopératif accepte donc à la fois une prolongation de sa formation d'au moins un an et un système beaucoup plus contraignant.

Dans chaque option, l'organisation pratique des emplois du temps repose sur la division des étudiants en deux groupes (stream I et stream II) dont l'un suit les cours théoriques pendant que l'autre se trouve en stage industriel. Ainsi l'effectif constamment présent, soit à l'Université, soit dans l'industrie, correspond sensiblement à une demi-promotion et il n'y a aucune discontinuité.

Quelques variantes existent suivant les options mais un schéma-type pour les étudiants entrés en septembre 1971 est le suivant:

Année	1971	1972			1973			1974			1975			1976
Session	A	H.	E.	A.	H.	E.	A.	H.	E.	A.	H.	E.	A.	H.
Gr. I	1/A	1/B	1/1	2/A	1/2	2/B	1/3	3/A	1/4	3/B	1/5	4/A	1/6	4/B
Gr. II	1/ A	1/1	1/B	1/2	2/A	1/3	2/B	1/4	3/A	1/5	3/B	1/6	4/A	4/B

A: automne H: hiver E: été

*Girod de l'Ain - op. cit. pages 38 et 39.

(Les huit sessions universitaires sont notées 1/A, 1/B, 2/A, 2/B, 3/A, 3/B, 4/A, 4/B - les six sessions industrielles sont notées 1/1, 1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/6).

Il est, pour des raisons diverses, nécessaire que la première session soit passée à l'Université par tous les étudiants commençant leur scolarité. C'est pourquoi l'on trouve deux sessions théoriques pour l'un des groupes au début des cours, et, pour l'autre, à la fin des cours.

La liberté de choix entre groupe I et groupe II est laissée aux étudiants mais elle dépend, essentiellement, de l'employeur chez lequel se passera le stage 1/1 et l'administration se réserve la possibilité d'intervenir pour que l'équilibre numérique soit assuré entre les deux sections (elle n'a jamais eu à le faire jusqu'à maintenant).

Le Modèle d'Antioch College *

La formule en usage au Collège d'Antioch (Ohio) est assez différente de celle de la Northeastern University.

A l'issue des études secondaires, les étudiants qui ont réussi aux épreuves sévères de sélection (il y a beaucoup plus de candidats que de places dans ce collège privé réputé) peuvent entrer soit au commencement du trimestre d'été (début juillet) soit du trimestre d'automne (début octobre) (1). Les étudiants sont de cette façon répartis en deux divisions, A et B, qui pratiquent le rythme d'alternance suivant dès la première année d'études.

		Juillet Septembre	Octobre Décembre	Janvier-mars	avril-juin
1e année					
	A -	études	travail	études	travail
	B-		études	travail	études
2e année					
	A-	travail	études	travail	études
	B-	études	travail	études	travail
3e année					
	A-	études	travail	études	travail
	B-	travail	études	travail	études
4e et 5e année					

Antioch est un collège, c'est-à-dire qu'il n'offre que le premier cycle d'études universitaires générales au cours duquel, l'étudiant doit obligatoirement choisir plusieurs matières dans

* Source: Girod de l'Ain, op. cit. pages 28 et 29.

les domaines scientifiques et littéraires et prendre un sujet d'études dominant. Alors que l'enseignement du collège s'étale sur quatre années, cette durée a été portée à cinq ans à Antioch comme à la Northeastern University, pour tenir compte de ces périodes de travail. Celles-ci doivent être à Antioch, au minimum, de 90 semaines pendant ces cinq années.

Les étudiants ont six semaines de vacances par an; deux entre le trimestre d'été et d'automne et autant entre le trimestre de printemps et d'été. Il n'y a qu'une semaine de vacances, incluant celles de Noël et de Pâques, entre les autres trimestres. Mais, comme nous l'ont fait remarquer des étudiants d'Antioch, la durée réelle est nettement plus courte.

"Il faut, en effet, disent-ils prendre sur ces jours de vacances, pour se rendre parfois à l'autre bout des Etats-Unis ou à l'étranger, parfois en "stop", sur le lieu de travail, y trouver une chambre avant le début du trimestre".

Le "modèle" d'Antioch est particulièrement souple. C'est ainsi que les étudiants sont vivement encouragés à aller travailler et aussi étudier à l'étranger. Dans ce cas, leur absence au collège dure au moins une année. En France, où Antioch dispose d'une filiale comme dans un grand nombre d'autres pays, la formule est la suivante:

- arrivée au printemps:
  deux mois de perfectionnement linguistique au centre d'enseignement du français de l'université de Besançon - la plupart des étudiants ont déjà en arrivant une bonne connaissance de notre langue;
- travail en France pendant l'été
- études dans une université française d'octobre à juin

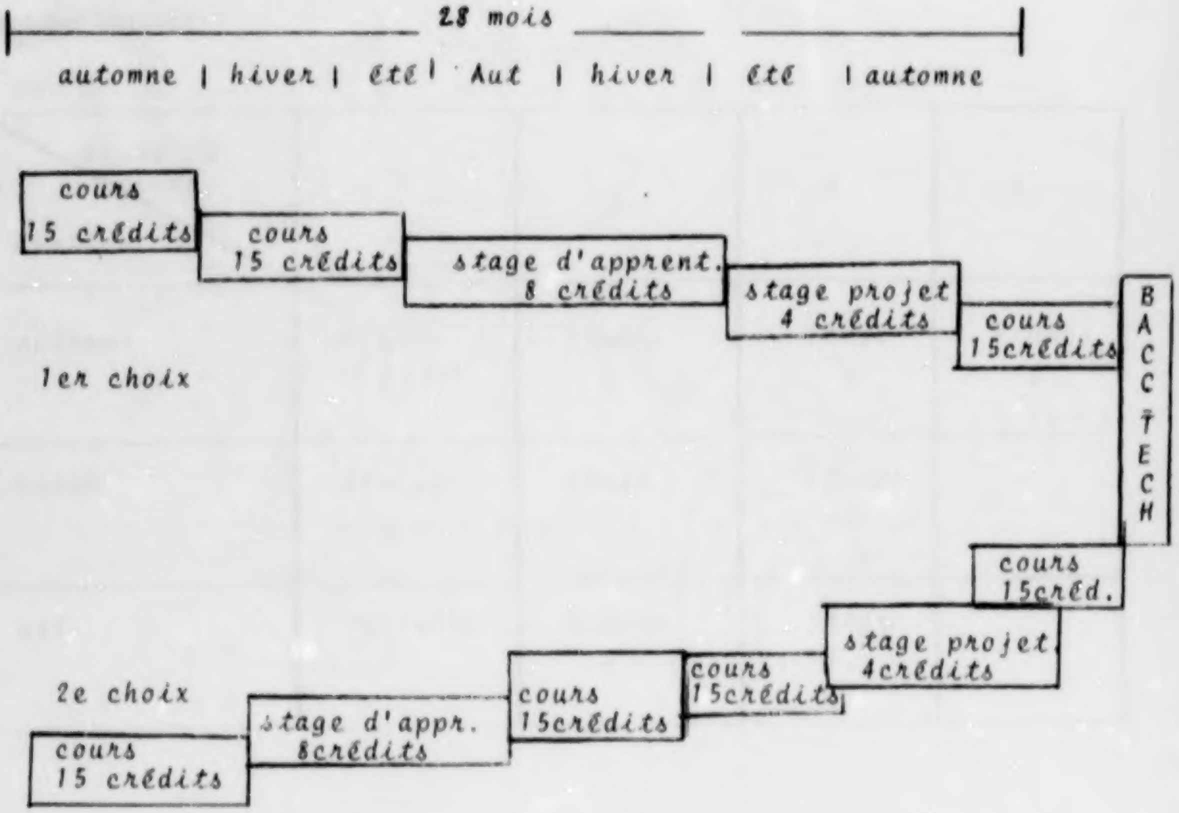
éventuellement, une seconde période de travail, l'été d'après.

ECOLE DE TECHNOLOGIE SUPERIEURE *
UNIVERSITE DU QUEBEC - MONTREAL

Régime d'études à temps complet

Pour l'étudiant désireux de compléter rapidement son programme de baccalauréat en technologie, l'Ecole conseille de suivre l'un et l'autre des Cheminements qui suivent lui permettant de compléter son programme d'études en ving-huit (28) mois consécutifs.

Cheminements conseillés (ving-huit mois)



* Source: Bédard, V. et Schain, T. - op. cit. page 5

COLLEGE REGIONAL DE LA COTE NORD *

(Campus Mingan)

Le programme traditionnel d'électrodynamique comporte 6 sessions dont 4 sont communes avec les autres programmes de la famille électrotechnique.

Le Campus Mingan dispense le programme selon une formule coopérative qui comporte 3 sessions supplémentaires consacrées au travail rémunéré alternant avec les sessions d'étude dans la deuxième moitié du programme, le premier stage étant inséré dans la grille après la 3ème session d'études, comme l'illustre le schéma suivant:

Année du cours / session	1	2	3	4
automne	Etudes 1	Etudes 3	Stage 2	Etudes 6
hiver	Etudes 2	Stage 1	Etudes 5	
été	Vacances	Etudes 4	Stage 3	

* Source: Rapport d'entrevue cité à la note 8.

COLLEGE DE L'OUTAOUAIS *

Domaine

La formule coopérative fut appliquée aux programmes "finances" et "personnel" des techniques administratives qui sont dispensés au Cegep de l'Outaouais.

Structure du programme coopératif

Le programme comportait les 6 sessions habituelles des programmes traditionnels auxquelles s'ajoutaient 3 stages de 4 mois en milieu de travail, lesquels alternaient avec les dernières sessions d'études selon le modèle suivant:

Session \ Année du cours	1	2	3	4
Automne	Etudes 1	Etudes 3	1/stage 2 2/Etudes 5	1/Etudes 6 2/stage 3
Hiver	Etudes 2	1/stage 1 2/Etudes 4	1/Etudes 5 2/Stage 2	
Eté	vacances	1/Etudes 4 2/Stage 1	1/stage 3 2/Etudes 6	

* Source: Rapport d'entrevue cité à la note 9.

Le tableau montre qu'après la 3ème session d'études, les étudiants d'un programme se séparaient en deux groupes. Tandis que le groupe 1 commençait son premier stage, le groupe 2 faisait sa 4ème session d'études pour ne débuter son premier stage qu'ensuite.

COLLEGE DAWSON *

(Technologie du Génie Civil)

FORMAT

Le premier format expérimenté dès le début est le suivant:

Session / Année	Automne	Hiver	Eté
Collège I	Etudes I	Etudes II	Travail I
Collège II	Etudes III	Travail II	Etudes IV
Collège III	Travail III	Etudes V	Etudes VI

Nouveau format prévu pour l'été 1978

Session / Année	Automne	Hiver	Eté
Collège I	Etudes 1	Etudes 2	Vacances
Collège II	Etudes 3	Etudes 4	Travail 1
Collège III	Travail 2	Etudes 5	Etudes 6
Diplômé	Travail 3		

* Source: Rapport d'entrevue cité à la note 10.

2.4- LA COORDINATION: PIVOT DU SYSTEME

Un système qui se propose d'imbriquer le plus possible l'académique et l'expérience du travail ne peut fonctionner avec les seules ressources qui suffisent aux programmes académiques traditionnels même si celles-ci peuvent apparaître parfois déjà imposantes.

2.4.1- Tâches de la coordination

En effet, il ne suffit plus de dispenser de bons cours et de bons services aux étudiants. Après avoir établi les détails du programme coopératif qu'on veut appliquer, il faut passer à l'action i.e. prospecter les employeurs susceptibles d'offrir des stages de qualité dans le domaine pertinent au programme, leur expliquer le programme, les convaincre d'y participer et présider à chacune de leurs démarches pertinentes. Bien plus, une fois le programme démarré, il faut sans cesse chercher à élargir le cercle des employeurs participants afin d'étendre l'éventail et la variété des expériences disponibles, de satisfaire souvent à une inscription accrue d'étudiants ou bien de remplacer des employeurs placés dans l'impossibilité temporaire ou permanente de maintenir leur participation. Côté étudiant, il faut également initier les débutants au système, les guider et les conseiller individuellement quant au déroulement de leur carrière - n'oublions pas qu'un étudiant coop est déjà lancé dans sa carrière avant même d'avoir terminé ses études: c'est l'expérience avant le diplôme - et au choix de leurs stages. Il faut maintenir un centre de documentation sur les employeurs et les carrières et organiser les entrevues employeurs-étudiants préalables aux stages, présider à l'assignation des stagiaires, visiter les stagiaires et les employeurs

durant les stages, contrôler le déroulement du stage et régler les problèmes qui peuvent survenir en cours de stage, puis finalement participer à l'évaluation du stagiaire et de son stage. Voilà dans les grandes lignes l'essentiel des préoccupations qu'ajoute le système coopératif à l'enseignement académique traditionnel. Ces tâches supplémentaires sont la responsabilité de ce qu'on appelle "la coordination".

2.4.2- Organisation de la coordination

Dans les institutions où le système coopératif a une envergure importante (plusieurs programmes, nombre important d'étudiants) les tâches énumérées plus haut sont confiées à un "Service de la coordination", distinct des départements académiques ou des facultés, qui relève d'un Directeur responsable soit au Directeur des études de l'institution, soit à son adjoint, et qui a son propre budget de fonctionnement. Le Service comporte alors son propre secrétariat et un certain nombre de professionnels appelés "coordonnateurs" affectés aux divers programmes à desservir. Dans les institutions où le système coopératif a une importance moindre (seulement un ou deux programmes et des effectifs étudiants plutôt réduits), la coordination peut être assurée par des coordonnateurs seuls rattachés plus ou moins directement à chacun des départements dispensant les programmes, pourvu qu'ils aient accès à des services de secrétariat adéquats. Dans ce cas-ci, le coordonnateur doit assumer la totalité des tâches énumérées plus haut en ce qui concerne le programme dont il est responsable alors que dans le premier cas, l'établissement des normes, la prospection des nouveaux employeurs et la publicité des programmes peuvent être assumées par les échelons supérieurs du Service. Enfin, on peut recourir également à des coordonnateurs à temps partiel i.e. faire assumer

la coordination par une personne déjà assignée à d'autres fonctions comme l'animation d'un département et l'enseignement. Cependant, même si cette formule paraît comporter des avantages, en particulier au plan des relations entre l'académique et la coordination (35), elle ne paraît pas sans inconvénient important pour un programme débutant si elle est employée de façon exclusive. Le cumul des fonctions risque en effet de causer des conflits de disponibilité capables de mettre en cause le succès même du programme coopératif dont la préparation et le lancement requièrent une somme de travail considérable et une disponibilité de tous les instants. En tout cas, l'expérience des CEGEP québécois qui ont eu recours à cette approche (36), montre que des aspects importants de l'enseignement coopératif ont été négligés faute de ressources suffisantes et de disponibilité conséquente, ce qui en réduit la qualité et en retarde l'amélioration. On peut en outre douter du suivi avec lequel la personne responsable est en mesure de s'acquitter parallèlement de ses autres tâches.

Dans tous les cas, le coordonnateur demeure la clé de voûte du système comme on peut en juger par l'importance et la nature des tâches qui lui sont confiées. C'est sur lui que repose en bonne partie le fonctionnement et le succès du programme coopératif.

---

(35) voir article 2.4.3

(36) op. cit. notes 8 et 10.

2.4.3- La personne du coordonnateur et son statut

Mais au fait, qui est donc le coordonnateur? Le coordonnateur est, idéalement, un professionnel du domaine concerné par le programme et qui a une bonne connaissance du milieu de travail impliqué (entendu dans son sens large) de manière à pouvoir y évoluer à l'aise et qui possède en plus les qualités humaines de l'éducateur. En effet, une grande partie de son activité tient des relations humaines et professionnelles et,en plus, il doit être capable de porter des jugements sur les activités de stage et sur les situations vécues par l'étudiant en milieu de travail; il doit aussi évaluer les travaux du stagiaire qui ont une dimension technique ou professionnelle, et qui sont ordinairement requis pour l'évaluation des stages. Pour l'étudiant-travailleur, le coordonnateur est un guide et un conseiller chez qui il peut trouver sympathie, confiance et aide dans sa démarche totale de préparation à sa carrière (37). Il ressort de ce qui précède que le coordonnateur doit être disposé à voyager pour rencontrer les employeurs et visiter les stagiaires. Dans certains programmes qui peuvent placer tous les étudiants dans un rayon relativement faible de l'institution, cet aspect est moins important. Mais, n'oublions pas qu'au Canada, et au Québec en particulier, la population n'a pas la densité de celle des Etats-Unis. En conséquence, les institutions d'enseignement sont appelées à desservir des territoires beaucoup plus grands et souvent moins pourvus en entreprises et organismes susceptibles de participer à tel

---

(37) En Angleterre, on parle de "tuteur" pour désigner l'équivalent du "coordonnateur" américain ou canadien.

programme. Envisagée à l'échelle d'un seul programme et de certains en particulier (dont celui de Technologie Minérale au Québec), cette dimension de la tâche du coordonnateur prend une ampleur particulière.

Le statut professionnel du coordonnateur en termes de rémunération, d'avantages sociaux, de perspectives de carrière se rapproche de celui de professeur. Certaines institutions mêlent assez bien les deux catégories et permettent même le passage de l'une à l'autre. En fait, dans certains cas où les circonstances le dictent ou le permettent, une même personne peut assumer à temps partiel chacun des deux fonctions (38). Il y aurait même un certain avantage lorsque c'est possible et que ça ne met pas autrement la qualité du programme en péril de rapprocher par quelque formule du genre le personnel de la coordination et celui de l'académique en vue d'une meilleure intégration des mentalités et des efforts. En effet, dans certaines grosses institutions où les deux fonctions relèvent d'unités physiquement et administrativement distinctes, on déplore parfois une sorte de rivalité, d'antagonisme malsain, de préjugés entre les coordonnateurs et les professeurs. Une telle attitude semble en contradiction flagrante avec l'objectif d'intégration de l'académique et de la pratique que la formule coopérative cherche à implanter chez l'étudiant lui-même.

---

(38) voir article 2.4.2

2.4.4- <u>L'autre partenaire: L'employeur</u>

Mais la coordination implique deux partenaires et nous avons fort peu parlé jusqu'ici du second i.e. l'employeur. L'employeur qui accepte de participer à un programme coopératif doit être conscient qu'il participe à une oeuvre d'éducation. Même si le système prévoit que le stage doit se dérouler dans le contexte habituel et naturel de travail, que le stagiaire doit être traité le plus possible comme tout autre employé de la catégorie à laquelle il appartient par suite de son embauchage et qu'il doit accomplir toutes les tâches normalement confiées aux employés de cette catégorie, il demeure que le caractère éducatif du stage i.e. le fait que celui-ci fasse partie intégrante d'un programme de formation qui sera éventuellement certifié par l'institution d'enseignement responsable appelle certains traitements particuliers, certaines exigences supplémentaires que l'employeur doit accepter d'avance et respecter.

Tout d'abord, l'engagement d'un stagiaire doit se faire sur la base d'une description officielle du stage spécifiant entre autres l'objectif du stage et les grandes lignes des principales activités proposées. Ceci se fait avec le concours ou du moins l'approbation du coordonnateur qui doit s'assurer que l'expérience que promet ce programme de stage s'inscrit bien dans la démarche de formation de l'étudiant-travailleur et peut contribuer à son développement professionnel.

Ensuite, l'employeur doit accepter de confier l'étudiant-travailleur à un responsable compétent qu'on appelle généralement "superviseur". Le superviseur, il va sans dire, doit aussi être une personne convaincue et consciente de son rôle éducateur vis-à-vis du stagiaire et avoir la disponibilité nécessaire pour lui accorder l'attention requise.

Enfin, l'employeur, par le superviseur attitré, doit accepter sa responsabilité dans l'évaluation du stagiaire et du travail qu'il réalise et amener ainsi le stagiaire à se dépasser dans son développement professionnel.

Voilà les exigences nécessaires au succès de la formule coopérative et qui veulent assurer que les expériences de travail seront revalorisées et dépasseront la simple "saucette" en milieu de travail ou le simple emploi d'occasion; c'est là ce que l'enseignement coopératif exige en substance de l'employeur.

Personne ne prétend que tous les employeurs soient naturellement prédisposés et intéressés à une telle démarche. Pourtant, il s'en trouve qui soient disposés à faire les efforts nécessaires en ce sens puisque le système coopératif fonctionne depuis 3/4 de siècle et sa popularité va croissant Que tout ne soit pas parfait à cet égard s'entend bien surtout au début d'une expérience; il y a là comme ailleurs un apprentissage, un rodage à faire. Dans une communauté où l'on est habitué, peut-être plus qu'ailleurs, de séparer école et travail, de maintenir de part et d'autres des préjugés quasi culturels d'un monde à l'endroit de l'autre, la phase de rodage prendra encore plus d'importance.

2.5- LE STAGE

2.5.1- Sa préparation

Une fois qu'on a bien identifié le rôle précis de chaque stage dans un programme i.e. qu'on lui a défini des objectifs de la façon la plus précise possible, le coordonnateur demande aux entreprises intéressées à participer, de proposer des contenus de stage aptes à réaliser les objectifs déterminés dans le programme. Il offre même son aide à cet effet aux entreprises qui le désireraient. Ces propositions sont éventuellement acheminées à l'institution par écrit sur des formules normalisées, un peu comme des offres d'emploi et comportent tous les autres détails pertinents tels le salaire offert, les possibilités de logement par l'entreprise, les allocations de transport s'il y a lieu et le reste. Ces offres de stage seront éventuellement affichées au babillard de la coordination dans l'institution à l'intention des futurs stagiaires.

Au début de la session d'études qui précède le stage, le coordonnateur donne une scéance d'information générale sur le système coopératif à l'intention des nouveaux étudiants. Ensuite, il rencontre un à un les étudiants éligibles aux stages et discute avec chacun de l'orientation qu'il désire donner à sa carrière. Au besoin, il l'aide à préciser ses vues, le renseigne, l'éclaire, le conseille.

Puis vient le moment de l'affichage des offres de stages. Chaque étudiant les examine, se documente sur l'employeur (39) puis, au besoin, rencontre le coordonnateur pour en discuter.

---

(39) D'où l'utilité du Centre de documentation du Service de la Coordination auquel nous avons fait allusion plus haut.

Cette démarche aboutit à l'établissement par chaque étudiant d'une liste d'offres de stage qu'il retient librement (40) et pour lesquelles il demande des entrevues avec des employeurs. Ces demandes d'entrevues communiquées aux employeurs par le coordonnateur et sont ordinairement accompagnées du dossier de l'étudiant, lequel comporte son résumé personnel et son dossier académique.

Sauf quelques exceptions (41), les entrevues ont lieu dans l'institution d'enseignement selon un calendrier établi par le Service de coordination après consultation des employeurs. Ordinairement, on peut y traiter de n'importe quel aspect du stage y inclus la rémunération proposée (42).

Quand la série d'entrevues est terminée, les étudiants de leur côté, les recruteurs de l'autre dressent chacun leur liste de choix par ordre préférentiel et les listes sont transmises au Service de la Coordination qui est chargé de faire la conciliation des choix. Cette conciliation s'opère soit mécaniquement i.e. par ordinateur comme à l'Université de Sherbrooke, soit au moyen d'une pondération mathématique manuelle (43). Cette opération réussit habituellement à assigner la très grande majorité des stagiaires (environ 90%). L'assignation de ceux qui restent se fait sur une base personnelle par le coordonnateur en essayant de combler les postes restant ou de solliciter des nouveaux postes dans un effort pour trouver aux stagiaires des emplois qui satisferont leurs aspirations. Notons aussi que certaines institutions permettent à leurs étudiants de réaliser leur stage dans une entreprise qu'ils ont intéressée eux-mêmes pourvu que le stage proposé réponde aux exigences du programme.

---

(40) Les règlements en établissent ordinairement le nombre maximum.
(41) voir document cité aux notes 8 et 10
(42) voir document cité à la note 10
(43) voir document cité à la note 8

Ensuite, le Service de coordination publie les résultats de l'assignation des stagiaires et invite chaque employeur à approcher par écrit les stagiaires qui lui ont été assignés afin de finaliser avec eux les derniers détails de leur engagement et de leur entrée en fonction.

2.5.2- Son déroulement

Durant le stage, l'étudiant-travailleur est considéré comme tout autre travailleur de l'entreprise sauf qu'il reçoit une attention spéciale de la part d'un délégué de l'employeur appelé "superviseur" qui voit à l'initier à l'entreprise, le guide dans son travail et s'assure que celui-ci est le plus conforme possible aux grandes lignes stipulées dans l'offre de stage et que l'employeur s'est engagé à respecter. Le superviseur conseille au besoin le stagiaire , le corrige dans son travail s'il y a lieu au fur et à mesure de la progression du stage. Mais le stagiaire n'est pas oublié de son institution durant sa période de travail: il reçoit la visite de son coordonnateur au moins une fois durant son stage (pour les stages de 4 mois) et davantage si nécessaire. Le principal but de la visite régulière du coordonnateur est de vérifier sur place si le stage se déroule bien tel que le prévoyait le programme et de contrôler le rendement du stagiaire. Cependant, le coordonnateur peut être appelé à intervenir plus tôt que prévu si des problèmes d'adaptation surviennent et que soit le stagiaire, soit l'employeur l'en informe et désire recourir à son intervention. Dans un tel cas, le coordonnateur devient une sorte d'arbitre, d'interprète, de conciliateur qui cherche par son intervention à surmonter la difficulté et à assumer la poursuite réussie du stage, à moins que la situation soit réellement désespérée de part ou d'autre. Alors, il lui appartiendrait de prendre une décision conforme aux politiques du programme et du Service de Coordination.

2.5.3- Son évaluation

La matière sur laquelle porte l'évaluation du stage doit dépendre du type de stage et de son objectif. Cependant, il est un élément d'évaluation qui apparait dans tous les programmes et qui, dans le cas de certains stages d'un programme, ce qui est assez inattendu, serait même unique (50): c'est le comportement du stagiaire. Cette évaluation est faite par le superviseur qui doit porter un jugement sur la performance et la progression du stagiaire; pour les stages de 4 mois, on demande ordinairement à mi-stage une évaluation orale portée à la connaissance de l'étudiant, puis à la fin du stage une évaluation écrite, également portée à la connaissance de l'étudiant, puis transmise au coordonnateur. Pour assurer un suivi en cette matière pour chaque stagiaire et un minimum d'uniformité au moins dans l'objet de l'évaluation d'une entreprise à l'autre comme d'un candidat à l'autre, le Service de Coordination met à la disposition des "superviseurs" un formulaire d'évaluation qui comporte entre autre une énumération des critères sur lesquels doit porter l'évaluation.

On demande parfois aux stagiaires d'évaluer de leur côté la qualité du stage qu'ils viennent de réaliser. Là encore, on procède avec des formules normalisées qui laissent tout de même la liberté d'exprimer des opinions personnelles. Cette évaluation peut toucher à lafois les activités de stage, les conditions de travail et autres considérations accessoires. Les renseignements confinés dans ces évaluations peuvent aider le coordonnateur à intervenir discrètement, s'il y a lieu, auprès des employeurs afin de tenter d'améliorer certains aspects des stages à venir.

---

(50) voir document cité à la note 10

Mais, normalement, des travaux portant sur les activités mêmes du stage constituent un élément important de la matière à évaluation. Citons à titre d'exemples:

- un rapport d'activités de stages dont le brouillon a d'abord été vérifié par le superviseur pour en assurer l'exactitude et sauvegarder la confidentialité. Le document est habituellement rédigé en trois exemplaires à l'intention des trois parties impliquées: employeur, coordonnateur, stagiaire (51);
- un cahier de stage, sorte de journal de bord où sont consignées au jour le jour les observations du stagiaire portant tant sur l'entreprise elle-même et ses activités que sur les activités de stagiaire au sein de l'entreprise (52);
- un rapport sommaire et général d'observation où sont synthétisées les principales observations du stagiaire (53);
- un mémoire de stage portant de façon approfondie sur une partie restreinte des activités de stage (54);
- une conférence présentant aux confrères l'essentiel du mémoire de stage (55);
- un rapport technique portant sur un projet réalisé en stage (56), (57), (58).

Voilà autant d'exemples de travaux qui peuvent servir à évaluer un stage pourvu qu'ils soient bien adaptés au type de stage, aux objectifs de celui-ci et du program- du programme ainsi qu'au

(51) Joncas, Gilles - op. cit. page 13
(52) Bédard, V. et Schain, T. - op. cit. page 14
(53) Bédard, V. et Schain, T. - op. cit. page 14
(54) Bédard, V. et Schain, T. - op. cit. page 14
(55) Bédard, V. et Schain, T. - op. cit. page 15
(56) Bédard, V. et Schain, T. - op. cit. page 16
(57) Document cité à la note 8 - page 7
(58) Document cité à la note 10 - page 8

stade de celui-ci dans le processus de formation de l'étudiant. Le programme coopératif de l'Ecole de Technologie Supérieure (59) illustre bien comment des stages de nature variée et bien identifiée placés à des étapes différentes du curriculum ont des objectifs propres et donnent lieu à des travaux différents et à des modes d'évaluation distincts.

Et, si l'on veut bien nous permettre une courte digression, nous aimerions souligner que ce programme de l'E.T.S. illustre bien également comment on peut utiliser des activités de grand intérêt pour l'étudiant (son stage) pour l'amener à perfectionner son expression orale et écrite au moyen de travaux appropriés. Cette approche qui reconnaît le caractère utilitaire et pratique de la langue constitue un bel exemple d'intégration de l'enseignement de la langue à l'enseignement technique.

Mais revenons à l'évaluation de tous ces travaux de stage. A qui revient-elle dans le système coopératif? Au coordonnateur dans la grande majorité des cas; pour la conférence, l'Ecole de Technologie Supérieure la fait prononcer devant un auditoire formé de confrères du stagiaire, de professeurs et de personnes de l'entreprise où le stage a eu lieu. Un jury présidé par le DSP l'évalue et le coordonnateur fait la consignation de l'évaluation.

Enfin, tous les éléments d'évaluation d'un stage sont pondérés selon un barème propre à chaque type de stage et la résultante donne la cote d'évaluation du stage.

Le coordonnateur a maintenant tout en main pour rencontrer chaque étudiant durant la session d'études suivant le stage et établir avec chacun une sorte de bilandu stage écoulé. Cette discussion amicale entre étudiant et coordonnateur sert de base à une relance de l'étudiant dans son

---

(59) Bédard, V. et Schain, T. - op. cit. pages 4 et suivantes.

perfectionnement professionnel parce qu'elle sert à lui indiquer ses points forts aussi bien que ses points faibles. Elle sert aussi d'amorce à la préparation du prochain stage.

2.5.4- Reconnaissance au dossier académique

La double question de la transcription au dossier académique de l'étudiant de la note de stage et de l'importance relative des notes de stage par rapport à l'académique est traitée différemment selon les institutions.

A l'Ecole de Technologie Supérieure, chaque stage est coté et les deux stages des trois programmes sont crédités. Alors que les 3/7 du temps sont consacrés aux stages, 1/6 des crédits leur est accordé.

A l'Université de Sherbrooke, en Sciences Appliquées, les stages sont évalués tout simplement en termes de réussite ou d'échec et ne sont pas crédités.

Aux Etats-Unis, cette question a fait l'objet d'études et d'exhortations de la part des tenants de l'enseignement coopératif. D'une façon générale, on prône que l'accréditation plus répandue des stages contribuerait grandement à la valorisation de l'enseignement coopératif.

Les programmes des CEGEP n'étant pas encore comptabilisés en termes de crédits et les programmes d'enseignement coopératifs en étant encore généralement à l'étape de l'expérimentation et de l'implantation, la question est aussi traitée différemment. Alors qu'à Hull, les notes de stage n'apparaissaient pas au dossier académique, à Sept-Iles, chaque stage est coté au dossier et la note prise en compte dans le calcul de la moyenne générale

de l'étudiant. A Dawson, une note globale et unique pour l'ensemble des stages est portée au dossier à l'item stage déjà inclus dans le programme de technologie du génie civil.

2.5.5- Sa réglementation

La réalisation d'unprogramme de stages est régie par un ensemble de politiques et de règlements qui varient d'un programme à l'autre. Certaines de ces dispositions ont déjà été signalées. Nous rassemblons ici à titre d'exemple quelques dispositions supplémentaires rencontrées lors des lectures ou des consultations:

- ordinairement, seuls les étudiants qui affichent une performance académique suffisante dont les critères sont déterminés sont éligibles aux stages (60);
- un stage non réussi, même s'il n'est pas créditable, peut être cause de renvoi par l'institution d'un programme coopératif;
- un employeur peut renvoyer un stagiaire dans certains cas tels que:
  - le stagiaire se montre incompétent ou inapte à l'entraînement professionnel (manque de motivation ou d'application);
  - le stagiaire affiche une conduite incompatible avec les exigences du milieu de travail: manque d'esprit de collaboration, d'assiduité, de ponctualité;
- aucun stagiaire ne doit quitter son poste de stage sans l'autorisation préalable de son coordonnateur.

Il appartient évidemment à chaque institution d'élaborer les politiques et règlements qui conviennent à la situation particulière visée par le programme et à ses objectifs.

(60) Toutefois, voir une critique de cette disposition dans le document cité à la note (9).

CHAPITRE III

LA VALEUR DE L'ENSEIGNEMENT COOPERATIF

3.1- UNE POSITION DOCTRINALE

Comme nous l'avons signalé plus tôt (61), la formule coopérative doit son origine et sa promotion à une conviction profonde de ses adeptes: l'école à elle seule ne peut former un homme complet et le préparer adéquatement à sa profession; c'est un milieu artificiel, isolé des préoccupations réelles de la masse et qui tend à surdévelopper des apprentissages théoriques souvent sans grande utilité. Qui plus est, nos sociétés modernes allongent de façon notable la période de fréquentation scolaire en même temps qu'elles rendent la scolarisation accessible au plus grand nombre; on se retrouve donc avec un nombre croissant de jeunes citoyens mis à l'écart de la société "active" durant une période plus longue de leur vie et exposés à développer une vision trop académique des choses, sous la tutelle d'enseignants qui, eux-mêmes, ont souvent passé la presque totalité de leur vie dans la théorie et l'académique. Sans décrier la nécessité et la valeur d'une formation académique, la formule coopérative veut rétablir un certain équilibre des influences et tenter de donner aux jeunes une éducation plus concrète, plus près des réalités de la vie, en faisant alterner dans leur formation les périodes en milieu de travail avec les périodes d'études académiques.

---

(61) voir article 1.6

3.2- CARACTERE SUBJECTIF ET PARTIEL DE BEAUCOUP D'ETUDES

Etant rédigée la plupart du temps par les promoteurs de cette formule d'enseignement, il n'est donc pas surprenant que l'abondante documentation traitant de l'enseignement coopératif revête souvent un aspect intéressé et qu'on se soit laissé parfois (peut-être souvent) allé à des comparaisons et à des études un peu faciles, voire partielles, dans le but de démontrer la supériorité de l'enseignement coopératif sur l'enseignement traditionnel, en particulier celui de caractère professionnel. Certaines études souffriraient même de défauts méthodologiques graves qui suffiraient à faire douter grandement de leur utilité. C'est du moins l'opinion d'une étude bibliographique récente très critique (62) qui a été réalisée en prélude à une évaluation nationale de l'enseignement coopératif commandée par l'Office of Education du gouvernement fédéral américain.

Ce n'est pas tellement l'objectif général de la formule coopérative que l'on remettrait en question, mais plutôt les fondements sur lesquels on s'appuie pour défendre sa rentabilité (cost/benefit).

3.3- PRETENTIONS DES ADEPTES

Néanmoins, comme nous l'avons déjà signalé, la formule de l'enseignement coopératif est née depuis 75 ans, a évolué lentement et a connu au cours des dernières décennies en essort fantastique en termes de programmes dispensés, d'étudiants inscrits

---

(62) Cohen et Solmon, op. cit. pages 16 à 25.

et d'institutions s'y étant engagées. C'est probablement là l'indice d'une certaine valeur et, en attendant les résultats de l'étude scientifique présentement en cours aux Etats-Unis, nous pouvons tout au moins écouter ce qu'ont à dire ceux qui pratiquent déjà la formule. Les opinions qui suivent se retrouvent à quelques variantes près dans presque tous les manifestes et autres écrits relatifs à l'enseignement coopératif. Nous y ajoutons à l'occasion quelques commentaires personnels.

3.4- AVANTAGES ET RETOMBEES DE L'ENSEIGNEMENT COOPERATIF

Les avantages et retombées escomptés de la formule coopérative sont multiples et variés quant à leur nature et à leurs bénéficiaires.

3.4.1- Pour l'étudiant, ils se ramènent à trois aspects majeurs:

1- La formule coopérative tend généralement à encourager à la poursuite des études ne serait-ce qu'à cause de l'indépendance financière qu'elle confère à l'étudiant du fait de ses périodes de travail rémunérées qui reviennent périodiquement tous les quatre mois.

Ce bain périodique dans le monde du travail aide aussi l'étudiant à prendre conscience de l'importance d'une préparation professionnelle appropriée pour faire une carrière intéressante, surtout si l'on tient compte du fait que les stages sont idéalement planifiés, gradués, contrôlés et reliés aux études. Ce processus de perfectionnement continu incite à poursuivre au plan académique la démarche entreprise et souvent avec un intérêt accru découlant de la constatation que les études trouvent application. Enfin le

caractère alternatif du système par périodes de 4 mois allègerait la monotonie qui peut parfois s'emparer de certains étudiants qui supporteraient mal des études académiques intensives maintenues sur une période plus longue, telle une année académique traditionnelle.

2- La formule coopérative joue un rôle précieux dans la préparation et la planification de la carrière d'un étudiant depuis son initiation au monde du travail jusqu'à l'obtention de son premier emploi régulier à temps plein. Elle contribue ainsi à corriger l'une des faiblesses majeures du système traditionnel d'enseignement qui sépare l'Ecole du Monde du travail et laisse plus d'un jeune diplômé assez démuni à son entrée sur le marché du travail. S'il est besoin de se convaincre de ceci, il suffit de recueillir les impressions d'un recruteur après une séance d'interviews, dans un CEGEP. La formule coopérative, elle, ne lance pas sans préparation appropriée le jeune diplômé sur le marché du travail. Tout d'abord, nous l'avons vu, l'étudiant est guidé et conseillé par son coordonnateur dès son entrée dans l'institution quant à l'orientation de sa carrière. De plus, cette aide l'accompagne tout au long de son cheminement dans le programme, tant durant les stages qu'entre les stages. C'est un atout précieux dont la plupart des jeunes ont besoin. Il suffit d'enseigner au professionnel dans un CEGEP et d'être attentif à ses étudiants pour se rendre compte des préoccupations, des inquiétudes même qu'ils entretiennent au sujet de leur carrière. La formule coopérative prévoit

que la préparation à chacun des stages est faite minutieusement et est l'occasion d'une réflexion de l'étudiant sur sa future carrière; toutes les démarches pertinentes de sa part sont ainsi des exercices de préparation à la vie professionnelle où il apprend à échanger avec l'employeur, et il n'est pas seul pour s'y préparer. Une fois en milieu de travail, il entre en contact avec les mille et une réalités du milieu et les vit durant une période assez longue pour en saisir les implications et la portée. Ce processus d'assimilation naturelle corrige, élargit et approfondit tant dans les à-côtés que dans l'essence même sa perception de la profession qu'il contemple. Ceci l'amène graduellement à mieux préciser ses objectifs de carrière, ce qui facilite son orientation ultérieure. L'expérience professionnelle de choix que l'étudiant acquiert durant ses stages successifs combinée à sa connaissance concrète du milieu et aux relations personnelles qu'il y a établies est de nature à constituer pour lui un atout précieux au moment de la recherche d'un emploi régulier au terme de ses études. En fait, on peut dire que c'est l'expérience avant le diplôme, que l'étudiant est déjà lancé dans sa carrière avant d'avoir terminé ses études. Aussi, prétend-on que pour beaucoup de futurs diplômés, l'emploi régulier soit déjà assuré chez un employeur qui l'a déjà reçu comme stagiaire et qui désire retenir ses services. Quant à l'intégration au monde du travail, on peut déjà conclure qu'elle s'est faite graduellement depuis le premier stage et avec toute l'attention possible de la part du superviseur et du coordonnateur. La transition du statut d'étudiant à celui de travailleur a été étalée et le choc de l'intégration s'en est trouvé grandement amenuisé.

3- Enfin, on considère que la formule de l'enseignement coopératif est de nature à <u>favoriser et accélérer la formation personnelle de l'étudiant</u>. D'abord, la plupart des étudiants ont besoin d'un emploi rémunérateur pour subvenir à leurs besoins de subsistance; le programme coopératif, en intégrant le travail rémunéré aux études, le valorise car il lui donne un sens qui dépasse le simple gagne-pain et de plus il en affecte le contenu, le contexte et la qualité. La formule coopérative fournit plusieurs occasions de nature à favoriser et à accélérer la maturation de l'étudiant. Le fait de vivre durant les stages en milieu adulte et d'être soumis dans son travail aux exigences de la production aide à développer le sens des responsabilités. Mettre à l'essai ses connaissances et aptitudes sous une direction professionnelle i.e. passer de la théorie à la pratique, des concepts aux réalisations est susceptible d'affermir sa confiance en soi. Le suivi, l'évaluation périodique, tant au travail qu'à l'étude, que suppose la formule coopérative, est une invitation constante au dépassement personnel. Puis, vivre les réalités du monde du travail donne l'occasion de porter des jugements, de faire des comparaisons et par conséquent de développer son esprit critique face aux enseignements académiques reçus, aux professeurs, aux divers employeurs, à tel ou tel plan de carrière, à la vie. Enfin, la possibilité de pouvoir subvenir soi-même à ses besoins financiers grâce à un emploi rémunéré qui revient toutes les deux sessions peut conférer à certains un sentiment d'indépendance qui concourt à leur maturité.

3.4.2- Quant à l'<u>institution d'enseignement</u> qui utilise la formule coopérative, les avantages et retombées qu'elle peut espérer en retirer se résument généralement aux aspects suivants:

1- <u>Une amélioration de sa fonction enseignante</u> qui découle d'abord d'une adaptation constante de ses enseignements aux réalités mouvantes de la vie communautaire, y inclues celles du monde des affaires et de l'industrie. On imagine en effet que cette adaptation sera stimulée et accélérée par simple rétroaction dans un système qui vise à intégrer la pratique à la théorie. La nature même du système de l'alternance va permettre aux étudiants de vérifier constamment si ce qu'on leur enseigne dans l'enceinte académique trouve application dans la réalité; leur sens critique aiguisé aura vite fait de signaler dès leur retour dans l'institution toute désuétude pouvant y persister, tout déséquilibre dans les programmes académiques. Evidemment, ceci ne signifie pas que toute critique étudiante soit nécessairement à retenir; mais elle constitue néanmoins un élément de dynamisme qui force l'institution à s'évaluer constamment et à rester ainsi à la pointe du progrès. Autre aspect, la formule coopérative, parce qu'elle fait appel à la collaboration du milieu et qu'elle maintient et développe par son essence même des rapports suivis et étroits avec celui, peut permettre à l'institution dans certains cas, de dispenser certains enseignements (ou de les améliorer) grâce au concours

des ressources du milieu, enseignements qui seraient impensables avec les seules ressources académiques. Evidemment, il ne faut pas surévaluer cet avantage et chercher dans le concours du milieu la réponse à tous les problèmes de ressources de l'institution d'enseignement. Non plus faut-il espérer que l'employeur se substitue à l'institution dans la dispensation d'un enseignement fondamental. Les entreprises et autres organismes employeurs ont aussi leurs propres objectifs, fonctions et contraintes et elles ne peuvent pas se prêter à toutes les générosités envers les maisons d'enseignement au risque de mettre en péril la réalisation de leurs propres objectifs. Il n'en reste pas moins qu'une collaboration suivie entre les partenaires de l'enseignement coopératif ne peut qu'être propice à d'autres initiatives d'entraide et à un rapprochement sans cesse croissant.

2- La possibilité de l'amélioration de sa performance économique à condition que la popularité du programme coopératif se maintienne ou s'accroisse. En effet, rappelons-nous que l'alternance pure par périodes de 4 mois suppose généralement:

- que des enseignements académiques se donnent l'année durant et que par conséquent, il devrait en résulter une meilleure utilisation du personnel et du capital investi dans les bâtiments et les équipements;

- que les étudiants d'une classe sont parfois divisés en deux groupes dont l'un est aux études et l'autre au travail à tel moment de l'année et qu'en conséquence certains locaux pourraient être plus petits, certains équipements plus restreints en nombre puisqu'ils doivent accommoder tour à tour des groupes de moindre importance. Toutefois, pour diviser les classes en deux groupes, il faut avoir des inscriptions assez nombreuses et soutenues. Ceci ne semble pas un problème pour les programmes coopératifs bien administrés car de nombreux témoignages sont à l'effet que ceux-ci attireraient des nombres accrus d'étudiants. Cependant, la division des classes en deux groupes impose pratiquement la nécessité de répéter chaque cours du programme durant la même année, ce qui a un impact sur les charges professorales en termes d'heures d'enseignement à dispenser. Toutefois, la répétition des cours a des avantages en ce qu'elle permet plus facilement la reprise des cours échoués et rend moins difficile le cheminement de l'étudiant selon l'enchaînement normal des cours d'un programme. Elle permet aussi l'inscription de nouveaux étudiants à des moments différents de l'année, ce qui n'est pas facile dans certains programmes traditionnels dont les cours sont très ordonnés et ne sont dispensés qu'une fois l'an.

3- Un <u>accroissement du rôle social</u> de l'institution qui résulte de la synthèse d'éléments déjà mentionnés plus haut:

- croissance de l'institution;
- réponse aux besoins réels du milieu (en qualité et en quantité);
- intégration accrue au milieu résultant des rapprochements multiples et des contacts suivis avec les employeurs;
- accessibilité au plus grand nombre.

3.4.3- Les retombées de l'enseignement coopératif pour les <u>employeurs participants</u> ne sont pas négligeables et peuvent aider à les convaincre de participer à un programme et compenser en quelque sorte les efforts particuliers et les déboursés que leur participation comporte. Notons en particulier les aspects suivants:

1- La formule coopérative fournit à l'employeur du personnel temporaire (les stagiaires) choisi avec soin et intéressé à se perfectionner. Ce sont donc, en principe, des éléments désirables et aptes à enrichir le climat de l'entreprise ou de l'organisme.

2- Dans la perspective du recrutement d'employés réguliers, les anciens stagiaires peuvent constituer des candidats de choix du fait qu'ils sont déjà bien connus de l'employeur, qu'ils ont été observés et évalués; ils sont déjà rompus aux pratiques de l'entreprise et leur entraînement est déjà bien amorcé. Ajoutons à ceci que ce serait en pleine connaissance de cause qu'un ancien stagiaire choisirait

d'aller travailler pour son ancien employeur. Tous ces éléments jouent en faveur d'une plus grande stabilité dans l'emploi et finalement d'une réduction des frais de recrutement.

3- Dans le cas de petites entreprises, la participation à des programmes coopératifs pourrait même suppléer à l'absence d'un système de formation propre à l'entreprise et qui exige beaucoup de ressources.

3.4.4- Finalement, il ne reste qu'un pas à franchir pour affirmer que la formule coopérative se veut bénéfique à toute la société ou en tout cas <u>à la communauté</u> que dessert l'institution qui la pratique, en permettant de mieux combler ses besoins en main d'oeuvre qualifiée par la collaboration étroite des principales composantes intéressées. Ces besoins seraient mieux comblés pour les raisons suivantes:

- accroissement du nombre dû à l'effet d'entraînement de la formule et à son effet intégrateur des jeunes au monde du travail;
- accroissement du degré de préparation au monde du travail, par conséquent de l'efficacité au départ.

Evidemment, une telle perception du rôle de l'enseignement aura plus de facilité à être acceptée dans une Société qui croit que l'Ecole a aussi un rôle utilitaire et économique et que la préparation à une carrière fait partie de la préparation à la vie; dans une Société qui ne voit pas nécessairement dans le rapprochement école-employeur la menace d'un asservissement des valeurs supérieures aux convoitises de la libre entreprise!

CHAPITRE IV

LES DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT COOPERATIF

Mais l'enseignement coopératif n'a pas que des avantages; il comporte aussi son lot de difficultés, de désavantages et de contraintes dont l'ampleur peut varier selon les programmes, selon la mentalité des gens impliqués, selon la région où le programme est appliqué.

4.1- Considérons d'abord le point de vue de l'étudiant inscrit dans un programme coopératif. La durée totale du programme est généralement plus longue comme nous l'avons déjà dit que celle d'un programme traditionnel correspondant. De plus, la presque totalité du temps est consacrée au programme (études ou travail) avec quelques vacances très courtes qui sont d'ailleurs souvent rongées par des déplacements entre le site du stage et celui des études. De plus, cette alternance entre l'étude et le travail, souvent doublée de la nécessité de s'éloigner pour le stage, rend plus difficile, parfois impossible, la participation à des activités parascolaires organisées telles que les équipes sportives et autres dont les opérations s'étendent sur une période plus longue qu'une seule session. La documentation américaine signale même que ce désavantage puisse s'étendre à la vie sociale et affective de l'étudiant.

Puis, il arriverait que des stages ne répondraient pas toujours aux attentes de l'étudiant. Cette déception tiendrait en particulier aux aspects suivants:

- le manque d'adaptation des activités de stage aux études (en matière de domaine ou de niveau) ou aux espérances de carrière de l'étudiant;

- l'inégalité de rémunération des divers stagiaires inhérente à la liberté du système de rémunération qui prévaut dans la majorité des programmes.

Quant au premier aspect, et sans vouloir en minimiser le bien-fondé, il faut tout de même signaler que le monde du travail n'est pas le monde académique, qu'on n'y apprend pas nécessairement chaque jour du nouveau au même rythme qu'à l'école, que la pratique comporte une certaine dose de répétition et de routine, que ce sont là certaines des exigences de la production auxquelles l'enseignement alterné est censé initier par le vécu. Quand on va en stage, il faut prendre tout le paquet et non pas trier sur le volet les tâches intéressantes ou nouvelles et laisser ce qui est moins exaltant et plus routinier. A ce compte, le stage n'atteindrait pas son but général qui est d'initier aux réalités du monde du travail. Ceci étant souligné, rien ne dispense de faire tous les efforts possibles pour accorder travail et études de manière à renforcer le caractère éducatif du stage sans fausser son caractère réaliste.

Quant au taux de rémunération du stagiaire, certaines institutions, dans le but d'éviter que les étudiants n'accordent plus d'importance au salaire qu'à la valeur intrinsèque et éducative du stage dans leur cheminement personne[illegible]uggèrent aux employeurs une échelle de traitement [illegible]r dans les grandes lignes. Cependant, ceci peut ve[illegible]adiction avec une disposition du statut du stagia[illegible]sé plus haut qui prévoit que l'étudiant-travailleur sera traité comme les autres employés de l'entreprise accomplissant des tâches semblables. Dans certains domaines d'activité où il est nécessaire de placer les stagiaires dans des endroits géographiquement dispersés et distants, où les conditions de travail varient

beaucoup, il peut s'avérer impossible de respecter une échelle axée sur l'uniformité de traitement des stagiaires. Par contre, une telle disposition pourrait peut-être rassurer ceux qui craindraient que quelqu'un employeur ne traite ses stagiaires en main d'oeuvre à bon marché.

Enfin, les avantages attribués plus haut à l'alternance n'iraient pas sans quelque contrepartie négative pour certains étudiants chez qui l'interruption répétée des études par les périodes de stage aurait un effet tantôt de désintéressement tantôt de discontinuité.

4.2- Quant au Collège qui dispense le programme, il doit être prêt à affronter plus d'une difficulté et c'est pourquoi la documentation pertinente à l'implantation (63) insiste tant sur l'importance qu'il faut attacher à gagner au départ le support de toutes les personnes et les instances impliquées avant d'implanter un programme coopératif.

Globalement, disons que le passage d'un enseignement traditionnel exclusivement académique à un système coopératif suppose des changements importants dans l'institution, changements qui doivent être prévus, précisés, analysés et acceptés si l'on veut que le programme ait des chances d'être appliqué avec succès. Cette remarque s'applique même aux cas où seulement un ou quelques-uns des programmes d'une institution seraient sujets à adopter la formule coopérative, car en fait, ce cas est peut-être plus difficile à traiter que celui où tous les programmes d'une institution passeraient au système coopératif, cela à cause des imbrications possibles

---

(63) Collaboration, Implementation of Cooperative Education Programs, Boston, Cooperative Education Research Center, Northeastern University, 104 pages

d'un programme avec l'enseignement de certaines disciplines, comme c'est le cas dans nos programmes du réseau collégial québécois.

Tout d'abord, rappelons que l'alternance des périodes d'étude et de travail suppose l'établissement d'un arrangement des sessions différent de celui des systèmes traditionnels et qui peut requérir dans plusieurs cas que des cours réguliers se donnent l'été i.e. durant une période réservée habituellement aux vacances des personnels enseignant, administratif et de soutien. Il y a certainement des façons de minimiser ces inconvénients pour les intéressés, mais ça ne peut se faire sans quelque changement au régime habituel si l'on veut maintenir l'été un minimum de services essentiels au bon fonctionnement des activités académiques: secrétariat, bibliothèque, cafétéria, résidences d'étudiants, audio-visuel, entretien des locaux, fonctionnement des laboratoires pour nommer les principaux. On remarquera à la lecture des rapports d'entrevue (64) des coordonnateurs consultés dans les CEGEP que la question des cours à dispenser l'été est une difficulté majeure dans la plupart des cas et qui affecte l'application du concept de l'alternance pure en portant à recourir à des modifications des formats de programme coopératifs établis à l'origine.

L'alternance peut poser aussi des problèmes relatifs à la régularité d'occupation des résidences d'étudiants dans les cas où ceux-ci doivent aller faire leur stage au loin et par conséquent changer de logement à chaque session. Ce problème n'est pas sans solution, surtout si l'on applique le pairage des étudiants, mais c'est sans contredit un tracas administratif supplémentaire.

---

(64) Voir documents cités aux notes (8), (9), (10).

Le passage à un régime d'alternance peut aussi requérir des changements dans les grilles de programmes d'études soit dans le but de solutionner certaines des difficultés énumérées plus haut, soit dans celui de réaliserplus facilement la liaison théorie-pratique qui est l'un des objectifs fondamentaux du système coopératif. En effet, en élaborant les objectifs particuliers de chaque stage, on peut se rendre compte qu'un réaménagement des séquences de certains cours soit souhaitable afin de mieux préparer l'étudiant à aborder son stage.

Mais la difficulté majeure d'un programme coopératif réside dans la constitution et le maintien d'une banque suffisante de stages pour le programme. Mentionnons deux aspects qui nous apparaissent capitaux:

- cette banque doit être amplement suffisante de manière à parer à toute difficulté imprévue tels que grèves, faillites, abandon des affaires, retraits du programme;
- la constitution d'une telle banque est le résultat des démarches répétées, persévérantes, continuelles de la part du Service de la Coordination, même dans les pays densément peuplés et fortement industralisés comme les Etats-Unis et qui, au surplus, ont une longue pratique de la formule coopérative. On peut donc prévoir qu'il y aura beaucoup à faire au Québec en ce sens, surtout pour des programmes de niveau collégial où la formule en est aux premiers essais. En effet, les Collèges consultés nous ont mis en garde contre les résultats parfois très optimistes des enquêtes de faisabilité qui précèdent ordinairement le lancement d'un programme coopératif (65).

---

(65) voir les documents cités aux notes (9) et (10).

Il va sans dire à ce stade-ci de notre étude que l'administration d'un programme coopératif requiert des ressources humaines et financières plus considérables que pour les programmes traditionnels correspondants. Nous avons déjà donné des indications à ce sujet dans les rapports d'entrevues cités plus tôt (66) et qui se rapportent à des programmes probablement comparables à plus d'un égard à celui qui nous préoccupera au terme de cette étude. Ces indications concordent d'ailleurs assez bien avec les estimés mentionnés dans un ouvrage américain (67) d'un auteur très au fait de l'enseignement coopératif. Le Collège qui songe à adopter la formule coopérative dans l'un quelconque de ses programmes doit donc savoir à l'avance qu'il lui faudra des fonds supplémentaires pour le faire et que ces fonds devront lui être assurés pour la durée du lancement du programme (les 5 premières années), qui est particulièrement critique, et pour son maintien éventuel.

Enfin, la documentation consultée (68) souligne parfois le manque de clarté ou de précision qui entoure la question des objectifs des programmes coopératifs ce qui en complique l'évaluation et peut même en compromettre le fonctionnement et le succès. On a même noté dans certains programmes des objectifs qui apparaissaient contradictoires ou difficiles à concilier. L'examen sommaire que nous avons fait des trois programmes des CEGEP québécois nous a laissé également l'impression que la définition des objectifs des programmes manquait de précision.

---

(66) voir notes (8), (9), (10).

(67) Knowles, Asa S., "Cooperative Education", Handbook of College and University Administration (Academic) New York, McGraw Hill 1970, page 2 - 228.

(68) Cohen et Solmon, op. cit. pages 19, 20, 25.

Voici quelques exemples d'objectifs mentionnés dans la documentation pertinente:

- formation plus complète de la personne par l'apport de la pratique au développement académique;
- aide financière aux étudiants pauvres;
- augmentation des effectifs étudiants;
- contribution à la solution du malaise de la jeunesse qui se sent séparée de la vie dans les institutions académiques;
- intégration plus facile des jeunes au marché du travail;
- contribution à l'économie nationale d'une main d'oeuvre mieux préparée;
- accroissement u prestige de l'institution;
- établissement et raffermissement des liens avec le monde du travail;
- confrontation de la formation académique avec les réalités du monde du travail;
- initiation des étudiants au monde du travail;
- aide à l'orientation de l'étudiant dans le choix de sa carrière;
- application au travail des connaissances et aptitudes acquises à l'école;
- développement des aptitudes de communication de l'étudiant

Attacher beaucoup de soin à définir dès le départ les objectifs recherchés, aiderait pourtant à établir les grandes lignes du programme proposé, à évaluer son fonctionnement et sa performance. De plus, les objectifs de chaque stage pourraient être mieux choisis et précisés à leur tour, puis ordonnés et intégrés de manière à atteindre les objectifs généraux du programme.

CHAPITRE V
CONCLUSION

Dans ce document, nous avons essayé de dresser une esquisse de ce qui nous est apparu, d'après nos consultations, comme le modèle de l'enseignement coopératif le plus répandu et nous avons traité sommairement des implications et des aspects qui nous apparaissent les plus importants et les plus essentiels aux fins de l'étude en cours et compte tenu du stade où notre participation se situait.

Ce travail nous a permis de découvrir toute l'ampleur de la question et l'abondance de la documentation pertinente. Si nous avons dû nous limiter grandement tant dans la consultation que dans le traitement de la question, nous espérons avoir au moins fait oeuvre utile à l'intention de ceux qui ont à prendre la relève et à entreprendre la seconde partie de la recherche.

CHAPITRE VI

BIBLIOGRAPHIE

NOTE: La liste de documents qui suit ne contient que les travaux publiés auxquels nous nous sommes référés dans le texte qui précède.

Le Collège de Thetford Mines a maintenant en sa possession, au Service de Recherche et d'Animation pédagogique, un fonds imposant de documents choisis concernant l'enseignement coopératif auxquels on aurait intérêt à se référer pour approfondir des questions particulières ou encore aborder des aspects de la question qui ne l'auraient pas été dans ce travail.

- Bédard, Victor et Schain, Théodor, - l'Enseignement coopératif à l'Ecole - Montréal, Ecole de Technologie Supérieure, octobre 1976, 28 pages.
- Boyer, Marcia A. - "Cooperative Work - Experience Education Programs in Junior Colleges", Junior College Research Review, vol. 5, no. 2, October 1970, 4 pages.
- Cohen, Arthur M. et Solmon, Lewis, C., Cooperative Education A National Assessment: An annotated Bibliography, Silver Spring, (Maryland), Applied Management Sciences Inc., 1976, 126 pages (ERIC ED 129860).
- Collaboration, Implementation of Cooperative Education Programs, Boston, Cooperative Education Research Center, Northeastern University, 1975, 104 pages.
- Collaboration, "Le Service de la Coordination", Annuaire des Sciences Appliquées - Sherbrooke, Université de Sherbrooke 1967-68, pages 23 à 31.
- Girod de l'Ain, B. - L'Enseignement supérieur en alternance, Paris, La Documentation Française, 1974, 340 pages.
- Joncas, Gilles - "L'enseignement coopératif à l'Université de Sherbrooke" - Québec, Action Pédagogique, no. 24, juin 1972, 15 pages.
- Knowles Asa S. E. Associates, Handbook of Cooperative Education - San Francisco, Jossey - Bass, 1971,
- Knowles, Asa S. "Cooperative Education" Handbook of College and University Administration, (Academic), New York, Mc GrawHill, 1970, 10 pages.